
Eindtermen in de maak Ontwikkelingen in Engeland

1 Inleiding

Examine the examinations. Het Engelse secundair onderwijs is in beweging. Het is in de ban van een zeker voor Engeland ¹ingrijpende herziening van het examensysteem. Een verandering die onder vigeur van het nieuwe General Certificate of Secondary Education (GCSE) plaatsvindt. 'De GCSE-operatie is een vorm van leerplanontwikkeling die in de Engelse onderwijsgeschiedenis door niets wordt geëvenaard', zo stelde onlangs (sept. '86) een stafmedewerker van de in Londen gevestigde, overkoepelende Examenraad.

Wat is er aan de hand? Vanwaar het voornemen om de oude examensystemen – het General Certificate of Education (GCE) en het Certificate of Secondary Education (CSE) – te herzien?

In hoofdzaak draait het om een poging van de kant van de landelijke overheid greep op de inhoud van het onderwijs te krijgen en die greep te vergroten. En wel voornamelijk door de kwaliteit van de output, de leerlingresultaten, te corrigeren en op te vijzelen. Voorwaar een opvallende ontwikkeling in een land waar de centrale overheid zich van oudsher op het onderhavige terrein op de achtergrond hield. Daarbij vervullen op dit moment de in 1985 voorgeschreven algemene en vakspecifieke 'national criteria' een spilfunctie. Criteria die nog geen geaccepteerde verschillen in prestatieniveau reflecteren. Daaraan wordt momenteel gewerkt. Er circuleren nu concepten van zogenoemde 'grade related criteria' (ofwel differentiële eindtermen) (Van den Brink, 1985) die min of meer liggen ingebed in het nationale GCSE-kader. Maar het stadium van ontwikkeling is nog pril. Een uitgebreid cyclisch proces van uitproberen, raadplegen en herzien wordt voorzien.

Parallellen met huidige voornemens van de Nederlandse regering dringen zich op. Op instigatie van met name de Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (WRR, 1986) zullen er voor de voortgezette basisvorming eindtermen en een daarop afgestemde eind-examenregeling ontworpen worden. De door het kabinet Lubbers II beweerde overname op hoofdlijnen van het vorig jaar door de WRR uitgebrachte advies 'Basisvorming in het onderwijs' zal tevens de ontwikkeling van eindtermen op twee niveaus inhouden. Er is sprake van een algemeen streefniveau en 'een hoger gelegen niveau'².

Dat daarmee voorsnog voldoende duidelijkheid over de positie van eindtermen in de landelijke regelgeving zou zijn geschapen, is echter te veel gezegd. Hoe zullen eindtermen en examenprogramma's zich onderling verhouden? Wordt afgekoerst op onderscheiden documenten met een verschillende juridische status? Vormen de eindtermen wellicht de kern van de examenprogramma's? Wat is de zin van eindtermenprogramma's naast examenprogramma's?

Op de achtergrond van deze onvoltooide discussie resoneren interpretaties van de relatieve autonomie van onze scholen. Ook de beleden trend naar deregulering speelt een rol.

- Moet de landelijke overheid volstaan met tamelijk algemene eindtermen? Eindtermen die vervolgens in schoolwerkplannen – dus decentraal – moeten worden geconcretiseerd? En waarbij de inspectie een relatief belangrijke rol krijgt toebedeeld in het kader van de kwaliteitsbewaking, en bovendien ook een zware rol: kunnen de afzonderlijke scholen deze delegatie in de regelgeving waarmaken?
- Of wil de centrale overheid met behulp van tamelijk concrete eindtermen en een daarop afgestemde en uitbestede toetsing haar kwaliteitsbepalende en controle-taak serieus nemen?

Met name het gelijktijdig ten tonele voeren

van landelijk vast te stellen eindtermen en landelijk te dicteren examenprogramma's geeft de discussie de aanblik van een gordiaanse knoop. Moet je die kunstig en academisch uiteenleggen of doorhakken?

Hoe het ook zij, Engeland biedt ontwikkelingen op het gebied van de eindtermen. Kennisname daarvan kan onze blikrichting en -scherpte beïnvloeden.

2 *Het General Certificate of Secondary Education*

Een eventuele afwijzing van die kennisname onder verwijzing naar het feit dat het Engelse onderwijssysteem beduidend meer op selectie is ingesteld, is niet ter zake. Het selectieve aspect komt in bedoeld Angelsaksisch examensysteem met name tot uitdrukking in de rekenkundige bewerkingen van de examenresultaten. De toekenning van de grades – zeven in getal – is in hoofdzaak een kwestie van 'norm referencing'. Voor zover het gaat om het vooraf schriftelijk vastleggen van niveaus met behulp van landelijke eindtermen dient zich een andere situatie aan. De inspanningen zijn tot op heden gericht op de omschrijving van drie prestatieniveaus, t.w. grade F (te zien als het foundation level, ofwel het algemeen basisniveau), grade C (ongeveer het minimale niveau voor doorstroming naar de tweede fase van het algemeen voortgezet onderwijs) en, als hoogste niveau, grade A. Deze drie niveaus typeren mogelijke afsluitingen van een vijfjarige onderwijsperiode (voor 11-16-jarigen). In ons land gaan de gedachten in de richting van eindtermen op twee niveaus, ter afsluiting van (in principe) een driejarige periode.

Het nieuwe Engelse examensysteem komt in 1988 definitief in de plaats van het GCE en het CSE. Het eerste, het GCE O-level, wordt verzorgd door negen Examinations Boards. Deze Boards zijn gelieerd aan universitaire instellingen. Dit examensysteem is afgestemd op de $\pm 20\%$ hoogste presteerders. Gedeeltelijk parallel aan het GCE fungeert het CSE. Dertien regionale Examinations Boards, waarin Local Education Authorities sterk vertegenwoordigd zijn, houden dit tweede systeem in stand. Het bedoelt de $\pm 60\%$ beste presteerders te kwalificeren.

In de loop der tijd zijn er grote verschillen ontstaan in het examenbeleid van de Boards.

De ter aanduiding van de vakken gebruikte etiketten bleken diverse ladingen te dekken. Er circuleerden honderden door de Boards ontwikkelde syllabi (een soort examenprogramma) die een onoverzichtelijke situatie creëerden voor de scholen, de werkgevers, de ouders en de landelijke overheid. Van overkoepelende controle op de normering was geen sprake. Men kon bijvoorbeeld met recht twijfelen aan de gelijkwaardigheid en inwisselbaarheid van een door verschillende Boards toegekende, gelijknamige grade voor Physics of History. Kortom, transparantie en objectiviteit waren zoek.

In die situatie groeide de behoefte aan een uniform raamwerk voor de syllabi en de examens. Dit resulteerde in de vaststelling door de Secretaries of State van algemene en vakspecifieke 'National Criteria'. Deze werden begin 1985 door het Department of Education and Science en het Welsh Office verspreid.

Andere door de Ministeries van Onderwijs en Wetenschappen van Engeland en Wales aan het GCSE toegekende kwaliteiten zijn (onder andere DES, 1985):

- het bevordert differentiatie bij de toetsing of beoordeling. De aan te bieden examenonderdelen zijn afgestemd op verschillende prestatieniveaus. De abiturienten in spe worden aldus uitgenodigd te tonen wat ze kennen, begrijpen en kunnen i.p.v. wat ze niet kennen. Het oude systeem kwam voor veel leerlingen neer op negatieve selectie, met een eenzijdig accent op weinig gevarieerde cognitieve prestaties;
- de beoordeling omvat meer dan afsluitende, schriftelijke toetsen. Werkzaamheden die tijdens de cursussen moeten worden verricht (het maken van werkstukken, het houden van voordrachten, het doen van practica) beïnvloeden de uiteindelijke evaluatie;
- de cursussen nodigen meer uit tot praktisch en mondeling werk;
- de syllabi en de cursussen staan dicht bij het leven van alle dag. Tevens stimuleren de syllabi inzicht in relaties tussen de vakken en onderbouwen ze de relevantie van de vakken.

Tegelijk met de introductie van het GCSE is ook de samenwerking tussen de Examinations Boards toegenomen. Ze hebben zich verenigd in zes Examining Groups. Het zijn deze Groups die de nieuwe syllabi ontwikkelen (bij-

voorbeeld LEAG, 1986). Dat is een type documenten dat men het best kan beschouwen als volwaardige examenprogramma's. Deze omvatten een volledige beschrijving van wat in een bepaald vak geëxamineerd kan worden, aangevuld met richtlijnen over hoe die toetsing in zijn werk zal gaan. Afgezien van de productie van de syllabi, verzorgen de Examining Groups veelal ook de afname van de examens.

De syllabi worden verspreid door de Examinations Boards. De meeste Boards hebben alle scholen in Engeland in hun adressenbestand opgenomen. Beslissingen om volgens een bepaalde syllabus te werken – en dus een relatie met een bepaalde Exam Board aan te gaan – worden decentraal genomen: per department van een school. Zo kan een school contact hebben met vele Boards; de ene afdeling kan een als conservatief te boek staande Board in de arm hebben genomen, een andere afdeling kan zich via de syllabus-keuze als progressief willen presenteren. Van een integraal schoolbeleid is veelal geen sprake. (N.B. We spreken hier uitsluitend over de zgn. 'mode I examinations'; er bestaan ook andere modellen waarbij de scholen een zelfstandiger rol spelen bij de ontwikkeling van syllabi en/of de organisatie van het examen).

De syllabi worden ter goedkeuring aan de Secondary Examinations Council (SEC) voorgelegd. De raad kan de Secretary of State adviseren aan een bepaalde syllabus zijn handtekening te onthouden. Dit controle-werk heeft in de eerste helft van 1986 een zware wissel getrokken op de SEC. Deze organisatie hanteert bij haar werkzaamheden de National Criteria als maatstaf.

3 *National Criteria*

Het officiële startschot voor de discussie over de landelijke criteria klonk in 1978. Toen publiceerde het Department of Education and Science het Waddell-report. Als hoofddoel van de ontwikkeling van die criteria gold: het creëren van meer eenheid in de interpretatie van de vakken. De vakomschrijvingen in de oude syllabi vertoonden immers te veel variatie.

De oorspronkelijke concepten voor deze criteria waren afkomstig van werkgroepen waarin de Examinations Boards royaal waren

vertegenwoordigd. Zij hadden directe belangen bij een niet al te grote mate van specificatie: hoe concreter de criteria, des te meer zouden ze hun eigen toekomstige vrijheid beknotten. Die eerste concepten kwamen in 1979 gereed. Deze waren – ondanks het tamelijk algemene karakter van de formuleringen – even zovele aankondigingen van wat beschouwd werd als onvervalste primeurs: inhoudelijke richtlijnen met een nationaal karakter. De concepten werden, vergezeld van questionnaires, verzonden aan scholen, de belangrijkste werkgeversorganisaties etc.

In het begin van de jaren tachtig verscheen de Joint Council of GCE and CSE Boards ten tonele. Zij nam de ontwikkeltaak over. Vanaf 1983 werd ook de Secondary Examinations Council bij de voorbereidingen betrokken: de SEC moest adviseren.

De laatste generatie concepten verscheen in 1984. Opnieuw leverde de SEC commentaar. Hetzelfde deed de Secretary of State for Education and Science, nadat hij zich in een vorige fase ook reeds als belanghebbende met een eigen mening had aangediend. Iets wat voor Engelse begrippen zeer ongebruikelijk was.

In januari 1985 werden de landelijk geaccepteerde criteria, nadrukkelijk in de vorm van een eerste editie, gepresenteerd.

De National Criteria vallen uiteen in twee typen publikaties. Het *eerste* biedt de voor alle vakken geldende (algemene) criteria. Enkele daarvan waren hiervoor bij de typering van het GCSE reeds aan de orde. Ook de structuur waaraan de syllabi moeten voldoen, is voorgescreven. Verder bevatten de General Criteria o.a. uitspraken die de objectiviteit van examens met een beperkte inbreng van de Examining Groups moet bevorderen. Het *tweede* type publikaties omvat de vakspecifieke criteria. Van die publikaties zagen er tot op heden twintig het licht. De omvang ervan varieert. Bescheiden is de ruimte die voor aardrijkskunde wordt gebruikt: vier pagina's. Andere vakken vergen een veelvoud van dit aantal. Om een nadere indruk te geven van het type en het daaraan gekoppelde aantal uitspraken, blijven we bij het voorbeeld voor aardrijkskunde. Na een korte inleiding volgen negen algemene vakdoelstellingen (aims), 'ongelijk' verdeeld over de drie categorieën kennis en inzicht, vaardigheden en waarden. Eén van de aims uit de eerstgenoemde categorie is: 'to develop an understanding of some of the processes which

affect the development of environments'. Aansluitend staan ongeveer tien assessment objectives – doelen waarop de beoordeling van het leerlingengedrag wordt geconcentreerd – vermeld. Ook hier weer verdeeld over de zojuist genoemde gedragscategorieën, nu overigens conform een aflopende schaal. Opnieuw een voorbeeld: 'demonstrate a grasp of the geographical ideas, concepts, generalisations and principles specified in the syllabus and an ability to apply these in a variety of physical, economic, environmental, political and social contexts'. Verder komen we richtlijnen voor de leerstofkeuze in de syllabi tegen en eisen inzake de prestatiebeoordeling, waaronder uitspraken over het relatieve gewicht (de weging) van criteria. Het aandeel van bepaalde gedragsaspecten in de uiteindelijke beoordeling van het leerlingengedrag is dan aan de orde. Tot slot levert het document een eerste aanzet tot omschrijving van prestatieniveaus (grade descriptions). Deze is vooralsnog beperkt tot de Grades F en C. Het gaat slechts om voorbeelden, eerste vingeroefeningen. Hetgeen verder opvalt, is dat bij deze aarzelen-de poging tot het uitdrukken van niveauverschillen het vak beschouwd is als een ongeleed geheel. Een onderverdeling in vaksegmenten heeft niet plaatsgevonden.

4 *Grade related criteria*

De Sheffield-speech (januari 1984) van de toenmalige Secretary of State, Sir Keith Joseph, gaf een nieuwe impuls. Hij bepleitte in die toespraak een verschuiving naar 'criterion referenced certification': een toekenning van certificaten waarbij spiegelingen aan vooraf gegeven inhoudelijke omschrijvingen van minimale prestatieniveaus per grade onmisbaar zijn. De invloed van rekenkundige beweringen van examenresultaten, waarbij individuele prestaties worden afgezet tegen groepsgemiddelden, wordt daarmee niet ontkend, maar alleen gerelativeerd. Deze verbale aanduidingen van prestatieniveaus per grade kregen het etiket 'grade related criteria'. De voor de voortgezette criteria-ontwikkeling in zwang zijnde argumentatie is tweeledig: a. Het verbeteren van de techniek van het toekennen van grades en cijfers; de objectiviteit van de grade- en de cijfertoeckenning laat immers te wensen over. b. Het expliciteren van de grades

voor de leraren en de leerlingen; hoe beter een leerling van te voren weet welke eindtermen op het programma staan, des te groter is de kans dat hij/zij die doelen probeert te bereiken.

Dat de 'grade related criteria' de huidige nationale criteria qua specificiteit zullen overtreffen, staat buiten kijf. Met dezelfde stelligheid beweert het Department of Education and Science (1985) dat de grade related criteria de huidige, status-arme grade descriptions in de National Criteria zullen gaan vervangen. Maar daarmee is in deze fase het reservoir stellige uitspraken uitgeput. Een lange periode is voorzien voor het aftasten van vele, vooralsnog grote onbekende factoren. Voorlopig circuleren er slechts concepten.

De ontwikkeling van de differentiële eindtermen vindt plaats in de Working Parties van de SEC. Globaal zijn er zes ontwikkelingsfasen te onderscheiden (SEC, 1984):

- 1 De kennisname van allerlei achtergrondinformatie: met name de National Criteria van begin 1985, literatuur over verschillende vormen van prestatiebepaling, het werk van de Assessment of Performance Unit (APU), de Standard Grade hervormingen in Schotland en nationale curriculumprojecten.
 - 2 De ontwikkeling van definities van de domeinen (segmenten) van een schoolvak. De gezamenlijke domeinen moeten het hele vak bestrijken. Aan het aantal domeinen per vak is een maximum gesteld: 6. Bij Aardrijkskunde fungeren de volgende vijf titels als aanduidingen van vakonderdelen: specifieke geographical knowledge, geographical understanding, map and graphic skills, application of Geography to economic, environmental, political and social issues, en – tot slot – Geographical enquiry.
- In een domein acht men uitspraken mogelijk over leersequenties; domeinen lenen zich voor anticipaties op stapsgewijs leren en niveauverschillen.
- 3 De ontwikkeling van *criteria* per *vakdomein* voor de grades F, C en A, volgens de bottom-up benadering. De werkgroepen dienen deze werkzaamheden dus te starten op het laagste niveau, grade F. Daaraan gekoppeld worden aanbevelingen verwacht over 'assessment models'.

Het aanbrengen van niveauverschillen is

een kwestie van praktische ervaring. Aan de leden van de Working Parties (voornamelijk leerkrachten) is verzocht de werkzaamheden te funderen op hun kennis van de leerlingen. Afgaan op kennis van de huidige CSE en GCE examens is niet aan de orde. Die examens onderzoeken voornamelijk wat de kandidaten *niet* kennen. De hoop is dat de GCSE-papers de leerlingen zullen uitnodigen hun mogelijkheden te demonstreren. Een met de niveau-aanduidingen corresponderende differentiatie in het aanbod van examenvragen wordt nu voorbereid.

- 4 De bezinning op de wijze waarop een *overall-grade* (dus per vak) moet worden toegekend. Hierbij speelt het aangeven van gewichten per domein een centrale rol.
- 5 Acceptatie door de Council van de final drafts van de Working Parties, gevolgd door een verspreiding onder alle toekomstige gebruikers. Aan de orde is een laatste commentaar.
- 6 De Council beslist over de finale wijzigingen. Overhandiging aan de Secretaries of State vindt plaats met een verzoek om goedkeuring.

In september 1985 leverden de meeste van de tien Working Parties een eerste tussentijds verslag af. In die reports (SEC, 1985 en 1986) staan de problemen die men heeft ontmoet, beschreven. Ondanks (of dankzij?) de richtlijnen die de werkgroepen van de SEC ontvingen, is er veel variatie in de *werkwijze*. In sommige gevallen werken de auteurs de grades successievelijk per domein af. Andere groepen volgen een afwijkende procedure. Zij beginnen met de formulering van de eindtermen op niveau F in alle onderscheiden domeinen. Daarna passeren opnieuw alle domeinen de revue, maar nu op niveau C etc.

Ook de eerste generatie *produkten* tonen een pluriform beeld. In sommige vakken komen kennis en inzicht in een en hetzelfde domein voor. Terwijl er ook voorbeelden van een afzonderlijke presentatie van enerzijds kennis en anderzijds inzicht in verschillende domeinen aanwijsbaar zijn. De eerste ervaringen wijzen uit dat de aanpak van de niveau-differentiatie geen uniforme regels toelaat. Een leerpsychologische oplossing in de vorm van een vast stramen van soorten gedragingen dient zich niet aan. De praktijk tot nog toe wijst in de richting van vakspecifieke oplossingen.

Overigens, onder andere het aantal niveaus staat op dit moment in de SEC ter discussie. De gedachten gaan uit naar vier prestatieniveaus, met als uitersten een 'bodem'-niveau en grade A.

5 *Leereffecten*

De huidige ontwikkelingen in Engeland zijn voor de Nederlandse situatie van belang. Parallelen dienen zich aan. Een spin-off voor de aanmaak van eindtermen voor de (voortgezette) basisvorming ten onzent sluiten we niet uit.

De ontwikkeling van landelijke eindtermen is geen klus die je snel klaart. Engeland geeft ons een indicatie van o.a. de tijdsinvestering. De start lag in 1978 met de publikatie van het Waddell-report. In 1985 werden de Nationale Criteria in eerste versie door het Department of Education and Science en het Welsh Office vastgesteld. Hetzelfde jaar bracht eveneens eerste, pretentieloze en tentatieve beschrijvingen van (twee) prestatieniveaus. De inspanningen in de periode 1985-1986 resulteerden in de eerste serieuze pogingen om voor tien vakken de belangrijkste drie prestatieniveaus te exploreren en te verwoorden.

Vele syllabi van de Examining Groups verschenen halverwege 1986 ten tonele. Ondertussen startten de eerste cursussen die de weg naar het nieuwe examen moeten plaveien. Dat zal vermoedelijk in 1988 worden afgenomen. Maar, het is zeer de vraag of die afname een acceptabele basis voor een eerste evaluatie van de National Criteria vormt. Er zijn problemen met de implementatie van het GCSE; het onderwijs klaagt over gebrek aan financiële middelen om de cursussen te laten sporen met de exameneisen.

Over de opname van de Grade Related Criteria in de National Criteria valt nog in het geheel niets met zekerheid te zeggen. Sommige medewerkers van de SEC spraken (september 1986) de verwachting uit dat pas in de tweede helft van de jaren negentig de differentieële eindtermen in de landelijke regelgeving zullen worden opgenomen.

De relatie met leerplanontwikkeling, in combinatie met de überhaupt geboden voorzichtigheid, maakt een snelle opeenvolging van fasen onwenselijk. Wederzijdse beïnvloeding van criteria- en leerplanontwikkeling wordt onderkend.

Aan een langdurige, gefaseerde en cyclische ontwikkeling zullen ook wij in Nederland niet kunnen ontkomen. In welke fase bevinden wij ons nu? Welke parallellen zijn er reeds te duiden?

Vast staat in ieder geval dat we in de Engelse situatie de National Criteria van 1985 niet mogen identificeren met examenprogramma's. Examenprogramma's en syllabi dienen zich overigens wel – in zekere zin – als synoniemen aan. Alleen, de Engelse syllabi zijn niet nationaal opgesteld. De National Criteria mogen dus niet beoordeeld worden op de merites van een examenprogramma. Evenmin mag de publikatie 'Wat zonderen ze krijgen in het voortgezet basisonderwijs' (1985) van de Stichting voor de Leerplanontwikkeling (SLO) te Enschede een gebrek aan concretisering worden verweten. De preliminaire typing als 'een stap op weg naar eindtermen', gegeven door de Minister van Onderwijs en Wetenschappen, heeft een dienovereenkomstig produkt opgeleverd. Voorbeelden van concretere doelformuleringen dan die welke de National Criteria bieden, zijn in bedoelde SLO-publikatie overigens aanwijsbaar. Afgezien van met name het statusverschil zijn de doelstellingen onder de Engelse landelijke criteria en de 'Enschedeese prenatale eindtermen' als pendanten te beschouwen.

De ontwikkeling van differentiële eindtermen vormt een probleem apart. Vermoedelijk is op dit moment een adequate procedurele specificatie (incl. de verdeling van bevoegdheden en taken over diverse groepen participanten) van groter belang dan welke andere poging ook om eindtermen a priori in constructie-regels te vangen. De Engelse exercities blijven boeien.

Over de vraag welke juridische constructie moet worden gekozen bij de vaststelling van eindtermen/examenprogramma's laat ik anderen speculeren. De belichting van dat facet moet van elders komen.

Ik vraag tot slot aandacht voor de vraag hoe eindtermen en examenprogramma's zich 'inhoudelijk' tot elkaar zouden kunnen of moeten verhouden³. Zijn er gegronde redenen beide programma's te onderscheiden, bijv. in de zin dat ze elkaar aanvullen? Loont het de moeite examenprogramma's te presenteren als verbijzonderingen van eindtermenprogramma's, waarbij de eerste hoofdzakelijk ontwikkeld zijn vanuit het perspectief van de toetsontwikkelaar?

Het gevaar van eindtermen met een symbolische proclamatiefunctie is dan niet denkbeeldig. Ik zie (uiteindelijk!) eindtermen alleen een wezenlijke functie bij de afsluiting van het voortgezet basisonderwijs vervullen als de (inhoudelijke) kern van examenprogramma's. Aangevuld uiteraard met allerlei onmisbare uitspraken die m.n. voor de toetsontwikkelaar van belang zijn (Dekker & Van Krieken, 1986).

Als het zo is dat (WRR, 1986):

- a. zonder een formele afsluiting in de vorm van een examen en op grond van centraal geregelde eindtermen er grote en onoverzichtelijke verschillen in de basisvorming zullen ontstaan;
 - b. vage en informele normen in het voordeel van de reeds bevoorreedden werken en
 - c. toetsbare kwaliteit op twee niveaus wordt gewenst,
- dan zijn (tamelijk) concrete eindtermen onmisbaar.

Dàn vervalt de zin van iedere andere relatie-ve plaatsbepaling van examen- en eindtermenprogramma's dan die waarbij de eindtermen het centrum van de examenprogramma's domineren.

G. J. van den Brink
(SLO, Enschede)

Noten

1. Engeland gebruik ik hier als pars pro toto voor Engeland, Wales en Noord-Ierland.
2. Over de duiding van die niveaus bestond in november 1986 nog geen duidelijkheid (zie onder andere Leune, 1986; Hofstee, 1986; Creemers/Hoeben, 1986 en Van den Brink, 1986).
3. De voor ons land evenmin onbelangrijke bezinning op de relatie tussen de eindtermen voor de voortgezette basisvorming en de huidige examenprogramma's is hier nu niet aan de orde. Dat laat onverlet dat door de in het vooruitzicht gestelde eindtermen (met bijbehorende afsluiting) de gesuggereerde afwijzing van een wijziging van de onderwijsstructuur ongelooftwaardig is geworden. Het vierde leerjaar van het mavo en lbo staat – inclusief de bijbehorende examenprogramma's – op het spel.
Structuurwijziging *binnen* de basisvorming moge volgens het huidige beleid weliswaar ont-koombaar zijn, structuurwijziging direct *na* de basisvorming lijkt onafwendbaar.

Literatuur

- Brink, G.J. van den, Debatteren over eindtermen. *INFO, Tijdschrift voor Onderwijswetenschappen*, 1985, 16, nr. 4, 169-185.
- Brink, G.J. van den, Nationale eindtermenprogramma's; enige ontwikkelingen. *Onderwijskundige Notities*, 1986, 6, nr. 2, 16-24.
- Brink, G.J. van den, The General Certificate of Secondary Education; Engelse variaties op het thema 'eindtermen'. *Onderwijskundige Notities*, 1987, 7, nr. 1 (in druk).
- Dekker, A.J. & R. van Krieken, *Algemene richtlijnen voor centrale eindexamenprogramma's*. Arnhem: CITO, 1986.
- Department of Education and Science & Welsh Office, *GCSE, The National Criteria, General Criteria and Subject-specific Criteria*. London: HMSO, 1985.
- Labordus, I., A. Gussenhoven (eindred.). *Wat zouden ze krijgen in het voortgezet basisonderwijs, I en II*. Enschede: SLO, 1985.
- London & East Anglian Group for GCSE (LEAG), *Syllabuses* (Final approved versions for 1988), London, 1986.
- Secondary Examinations Council, *The Development of Grade-Related Criteria for the General Certificate of Secondary Education; the Task of the Working Parties*. London, 1984.
- Secondary Examinations Council, *Draft Grade Criteria* (Reports of Working Parties), London, 1985 en 1986.